



Universidade de Brasília  
Universidade de Brasília - UnB  
Faculdade de Educação  
Curso de Pedagogia

**DEFICIÊNCIA E MERCADO DE TRABALHO: A INCLUSÃO  
COMO FATOR CHAVE PARA A CONSTRUÇÃO DA AUTONOMIA  
NO SUJEITO COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL**

**ADRIANA TRINDADE FOIS**

ORIENTADORA: SILVIA ESTER ORRÚ

BRASÍLIA, OUTUBRO DE 2012



Universidade de Brasília  
Universidade de Brasília - UnB  
Faculdade de Educação  
Curso de Pedagogia

**ADRIANA TRINDADE FOIS**

## **DEFICIÊNCIA E MERCADO DE TRABALHO: A INCLUSÃO COMO FATOR CHAVE PARA A CONSTRUÇÃO DA AUTONOMIA**

Monografia apresentada ao Curso de Pedagogia da  
Faculdade de Educação da Universidade de Brasília.

Orientadora: Profa. Dra. Sílvia Ester Orrú

BRASÍLIA/2012

## **TERMO DE APROVAÇÃO**

ADRIANA TRINDADE FOIS

### **DEFICIÊNCIA E MERCADO DE TRABALHO: A INCLUSÃO COMO FATOR CHAVE PARA A CONSTRUÇÃO DA AUTONOMIA**

Monografia aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Graduada em Pedagogia – FE/UnB. Apresentação ocorrida em 04/10/2012.

Aprovada pela banca formada pelos professores:

---

Profa. Dra. Silvia Ester Orrú (Orientadora)  
Faculdade de Educação - Universidade de Brasília

---

Profa. Dra. Sinara Pollom Zardo (Examinador)  
Faculdade de Educação - Universidade de Brasília

---

Profa. Me. Ingrid Lilian Fuhr Raad (Examinador)  
Faculdade de Educação - Universidade de Brasília

BRASÍLIA/2012

À minha família, que por tanto tempo sonhou com essa monografia.

## AGRADECIMENTOS

Primeiramente ao meu irmão, Diogo Fois, pelo amor, amizade e compreensão;

À minha mãe, Sandra Mara, e aos meus avós, Ivete e José Trindade, por terem acreditado que eu chegaria até aqui, mesmo quando eu duvidei;

Aos meus tios, Sônia Regina e Antônio Edson Andrade, e meus primos, Daniel e Paulo Andrade Henrique, pelos conselhos e estímulo;

Ao meu pai, Anderson Fois, que mesmo de longe se fez presente e sempre acreditou nos meus sonhos;

Aos amigos da Gaiola dos Porcos, em especial à Amanda Lima, André Luiz, Beatriz Souza, Clarissa Marini e Gabriel Borges, pela amizade infinita e por estarem ao meu lado sempre que precisei;

Às amigas de mentrica, Lara Amaral e Stephanie Winkler, pelo apoio e cumplicidade nas várias noites drive e Fran's;

Ao namorado Gabriel Araújo, meu companheiro e amigo, pelos momentos de paciência, compreensão e apoio que iluminam os meus dias.

À Silvia Ester Orrú, minha orientadora, pelas preciosas contribuições durante o processo de construção deste trabalho.

## **RESUMO**

Este trabalho final de curso é o resultado de uma pesquisa iniciada no ano de 2009, em uma instituição especializada de ensino do Distrito Federal, responsável pela educação e formação de jovens e adultos com deficiência intelectual. Durante os quatro meses que estive inserida na Oficina Protegida Terapêutica dessa instituição, realizei observações e algumas entrevistas com alunos que já estiveram inseridos no mercado de trabalho e com alguns que nunca estiveram. Em um outro momento da pesquisa, resolvi entrevistar pessoas com deficiência intelectual que estão inseridas no mercado de trabalho para descobrir o tipo de autonomia eles possuem no seu dia-a-dia.

Nesta pesquisa, procurou-se através de entrevistas, observações e aplicação de questionários, identificar elementos importantes para a construção da autonomia dessas pessoas, assim como analisar a relação entre a inclusão, mercado de trabalho e autonomia. A partir das análises foi possível levantar alguns questionamentos sobre os elementos necessários para o desenvolvimento dessa autonomia e discutí-los, a fim de ressignificar e valorizar esse processo de desenvolvimento.

Palavras-chave: Deficiência Intelectual, Educação Inclusiva, Autonomia, Mercado de trabalho.

## **ABSTRACT**

This present work is the result of research initiated in 2009 in a specialized education institution in the Federal District, responsible for the education and training of youth and adults with intellectual disabilities. During the four months that I have been placed in Protected Therapeutic Workshop of this institution, I conducted observations and interviews with some students who have already entered the job market and some who have never been. In another moment of research, I decided to interview people with intellectual disabilities who are included in the job market to find out the kind of autonomy they have in their day-to-day.

This research sought through interviews, observations and questionnaires to identify important elements for the construction of autonomy of these people, as well as to analyze the relationship between inclusion, job market and autonomy. From the analysis it was possible to raise some questions about the elements necessary for the development of this autonomy and discuss them in order to reframe and enhance this process of development.

**Keywords:** Intellectual Disability, Inclusive Education, Autonomy, Job Market.

## SUMÁRIO

<b>HOMENAGEM</b>	<b>6</b>
<b>AGRADECIMENTOS</b>	<b>7</b>
<b>RESUMO</b>	<b>8</b>
<b>ABSTRACT</b>	<b>9</b>
<b>LISTA DE QUADROS, TABELAS E GRÁFICOS</b>	<b>12</b>
<b>ABREVIATURAS, CONVENÇÕES E TERMOS</b>	<b>13</b>
 <b>APRESENTAÇÃO</b>	 <b>14</b>
 <b>MEMORIAL</b>	 <b>16</b>
 <b>I. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA</b>	
1.1. Deficiência Intelectual: aspectos históricos.....	19
1.1.1. Aspectos históricos.....	19
1.1.1.1. Idade Antiga.....	19
1.1.1.2. Idade Média.....	20
1.1.1.3. Idade Moderna.....	21
1.1.1.4. Idade Contemporânea.....	22
1.1.2. Educação do deficiente intelectual: aspectos históricos no Brasil.....	24
1.2. O sujeito com deficiência intelectual na atualidade.....	28
1.2.1. Abordagem comportamental ou behaviorista.....	29
1.2.2. Abordagem sócio-histórica.....	30
1.2.3. Educação Inclusiva no Brasil.....	32
1.3. Mercado de Trabalho e Autonomia.....	35
1.3.1. Mercado de Trabalho.....	35
1.3.2. Autonomia.....	37
 <b>II. METODOLOGIA</b>	
2.1. Contexto da pesquisa.....	40
2.2. Participantes.....	40
2.3. Instrumentos de construção de dados.....	41
2.3.1. Entrevista semi-estruturada.....	42
2.3.2. Observações.....	43
2.3.3. Questionário.....	43
2.4. Procedimentos de análise de dados.....	44
 <b>III. RESULTADOS</b>	
3.1. Apresentação dos resultados.....	45
3.2. Discussão dos resultados.....	51



<b>IV. CONCLUSÃO</b>	<b>55</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b>	<b>57</b>
<b>APÊNDICES</b>	<b>63</b>
<b>APÊNDICE A - MODELO DE CARTA CONVITE</b>	<b>63</b>
<b>APÊNDICE B - MODELO DE TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO</b>	<b>64</b>
<b>APÊNDICE C - MODELO DE QUESTIONÁRIO</b>	<b>65</b>

## **LISTA DE QUADROS, TABELAS E GRÁFICOS**

### **LISTA DE QUADROS**

**Quadro1:** Níveis de Inteligência Medida, segundo Classificação da AAMDD

### **LISTA DE TABELAS**

**Tabela 1:** Identificação dos participantes - OPT

**Tabela 2:** Identificação dos participantes - MTCA

**Tabela 3:** Tipos de instituição de ensino

**Tabela 4:** Trabalho na empresa

**Tabela 5:** Satisfação com o emprego

**Tabela 6:** Tratamento no ambiente de trabalho

**Tabela 7:** Habilidades aprendidas

**Tabela 8:** Trabalho e supervisão

**Tabela 9:** Inserção no mercado de trabalho

**Tabela 10:** Autonomia das atividades diárias

**Tabela 11:** Tempo na instituição

**Tabela 12:** Mercado de trabalho

## **ABREVIATURAS, CONVENÇÕES E TERMOS**

AAIDD - American Association on Intellectual Developmental Disabilities

LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

PNE - Pessoas com Necessidades Especiais

OPT - Oficina Protegida Terapêutica

AVD's - Atividades da Vida Diária

EI - Escola Inclusiva

CEE - Centro de Ensino Especial

EJA - Educação de Jovens e Adultos

IEE - Instituição de Ensino Especializada

## APRESENTAÇÃO

Esta pesquisa começou a ser desenvolvida no ano de 2009, durante um dos estágios obrigatórios do curso de pedagogia. O interesse pela área de educação especial/inclusiva, mais especificamente pelos estudos acerca da deficiência intelectual me levou a cumprir o estágio supervisionado na Oficina Protegida Terapêutica de uma instituição especializada de apoio a estas pessoas. De acordo com o Artigo 35,§ 5º, do Decreto 3.298/99,

Considera-se oficina protegida terapêutica a unidade que funciona em relação de dependência com entidade pública ou beneficente de assistência social, que tem por objetivo a integração social por meio de atividades de adaptação e capacitação para o trabalho de adolescente e adulto que devido ao seu grau de deficiência, transitória ou permanente, não possa desempenhar atividade laboral no mercado competitivo de trabalho ou em oficina protegida de produção (BRASIL, 1999).

A OPT, como é chamada pelos alunos e professores é composta por 5 classes, cada qual desenvolvendo um tipo de habilidade manual, e uma sala destinada ao aprendizado das atividades da vida diária.

A primeira parte da pesquisa realizada para essa monografia aconteceu durante os quatro meses que permaneci fazendo observações nas turmas da Oficina Protegida Terapêutica. No final do estágio fiz uma entrevista com quatro alunos dessas turmas para saber porque não estavam inseridos no mercado de trabalho, sendo que aparentemente eles tinham um perfil para isso.

A segunda parte dessa pesquisa foi realizada no ano de 2011, com pessoas com deficiência intelectual inseridas no mercado de trabalho. Um questionário foi aplicado e a partir das respostas, procurei identificar alguns elementos necessários para a construção da autonomia dessas pessoas.

Este trabalho é composto por quatro partes. O primeiro trata da fundamentação teórica e é dividido em três subpartes. A primeira fala sobre os aspectos históricos da

deficiência intelectual. A segunda sobre a pessoa com deficiência intelectual na atualidade. E a terceira sobre mercado de trabalho e autonomia.

Na segunda parte apresento a metodologia utilizada durante pesquisa e explico porque os instrumentos utilizados foram escolhidos para este trabalho.

Na terceira apresento os resultados da análise de dados obtidos durante a aplicação dos instrumentos de pesquisa. Além dos resultados, a interpretação e discussão deles também é apresentada nesta parte.

A quarta parte é destinada à conclusão do trabalho, apresentando uma reflexão acerca da pesquisa e do tema trabalhado nesta monografia.

Além dessas partes, esse trabalho também possui um memorial, onde falo um pouco sobre minha trajetória escolar e sobre os seis anos em que estive na Universidade de Brasília cursando Pedagogia;

## MEMORIAL

Para falar sobre minha trajetória no curso de pedagogia e para que vocês compreendam uma série de acontecimentos que preenchem este espaço de tempo, é necessário voltar atrás e falar um pouco sobre o período anterior à graduação. Relatar e relembrar todos esses momentos, que são tão significativos para mim, é muito importante, pois eles mostram como cheguei até aqui e como construí minha identidade como pedagoga.

### 1.1. Período escolar

Iniciei este período no ano de 1992, aos 5 anos de idade. Fui matriculada no Jardim I, em um colégio particular no final da Asa Norte chamado Instituto Educacional de Brasília (IEB). Esta escola tinha uma proposta de educação inclusiva, e foi aí que tive o primeiro contato com uma pessoa com deficiência. Eu gostava muito deste colégio, mas permaneci apenas até a 1ª série.

Na 2ª série fui para um colégio público, a Escola Classe 304 Norte, que também tinha uma proposta inclusiva. Fiquei na EC 304 até a 5ª série e foi durante este período que comecei a demonstrar interesse por uma área profissional: a área da saúde.

Na 6ª série comecei a estudar no Centro de Ensino Fundamental 104 Norte. Esta escola também tinha uma proposta inclusiva, mas uma coisa me chamava atenção: o convívio com as pessoas com algum tipo de deficiência já não era tão natural como nas outras escolas. Os alunos com deficiência intelectual matriculados no colégio eram ridicularizados e na maioria das vezes andavam sozinhos. Talvez, por estar em contato com diversos tipos de deficiência desde a minha infância, não entendia muito bem o porquê do preconceito que as pessoas tinham.

No ensino médio, voltei para a rede particular e fui matriculada no Colégio Madre Carmen Salles. No primeiro ano, com a primeira etapa das provas do Programa de Avaliação Seriada da UnB comecei a pensar na escolha de uma profissão. A área de saúde continuava chamando minha atenção e a afinidade com as disciplinas de biologia e química me ajudaram a optar pelo curso de medicina.

Em contrapartida, não havia me adaptado ao novo colégio e meu rendimento escolar, que sempre tinha sido bom, começou a cair. Sem nenhum tipo de motivação, no final do ano de 2003 reprovei o 1º ano do ensino médio.

Buscando um colégio onde pudesse cursar o 2º ano e fazer dependência das matérias reprovadas no 1º, fui matriculada no Colégio JK, no qual permaneci até o final do ensino médio, em 2005. Neste último ano, deixei de lado o curso de medicina e decidi que queria ser professora. Resolvi fazer o 2º vestibular de 2006, mas estava em dúvida entre os cursos de letras-francês e pedagogia. Optei pelo segundo curso e fui aprovada no vestibular.

## 1.2. Vida acadêmica

Entre na UnB no ano de 2006, sem saber muita coisa sobre o curso de pedagogia. As disciplinas do primeiro semestre não me chamaram atenção e comecei a pensar que talvez não devesse ter trocado a medicina pela pedagogia. Como estava no começo, resolvi dar uma chance ao curso fui para o segundo semestre. Ofertaram-me algumas disciplinas, entre elas, “o educando com necessidades educacionais especiais”, e foi a partir de então que comecei a me interessar pela área de educação especial/inclusiva. Deixei de lado a ideia de trocar de curso e no semestre seguinte continuei assistindo disciplinas da área e me matriculei em projeto sobre surdez, coordenado pela professora Celeste Kelman.

No quarto semestre, um pouco mais motivada em relação ao curso, resolvi fazer a disciplina Introdução à classe hospitalar. O contato com a área de saúde me fez repensar mais uma vez a escolha pela Pedagogia, e comecei a acreditar que optei pelo curso errado. No quinto semestre, fazendo o Projeto 3 no Hospital Universitário de Brasília, decidi que precisava dar um tempo no curso. O contato direto com o hospital me mostrou que eu não queria estar lá dentro como professora, mas sim como médica. No sexto período, larguei a UnB e decidi me dedicar ao vestibular.

Após um semestre longe da universidade, voltei para o curso de Pedagogia. Logo, sob a orientação da professora Celeste Kelman, comecei a estagiar na Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais do Distrito Federal (APAE-DF). Esse estágio foi muito importante, pois a partir da vivência, do contato direto com os alunos da instituição, meu interesse pela Educação Especial e pela deficiência

intelectual foram aumentando conforme o tempo, e a partir de alguns questionamentos que surgiram durante esse período, decidi fazer meu TCC sobre este tema.

No oitavo semestre comecei um projeto de iniciação científica sob a orientação da professora Amaralina Miranda. Durante o período de um ano trabalhei neste projeto, onde um grupo estava criando um software educativo na área de matemática para crianças com deficiência intelectual. Este também foi um período importante, onde aprendi muita coisa sobre deficiência intelectual, crescendo cada vez mais interesse por desenvolver um trabalho sobre este tema. No décimo primeiro semestre comecei a trabalhar com meu trabalho final de curso, juntando as experiências vividas durante o curso com o tema que eu gostaria de trabalhar.

Cada um dos momentos que vivenciei durante minha trajetória na Universidade de Brasília foram de grande importância para que eu me constituísse como pedagoga. Durante esses seis anos de graduação aprendi muito, e mesmo passando por momentos difíceis e de muitas dúvidas, me orgulho da trajetória que fiz e não me arrependo de nada. Esses anos ficarão para sempre na minha memória como o período onde mais ganhei bagagem cultural, onde aprendi a ser forte e a vencer as dificuldades que eventualmente aparecem pelo nosso caminho.



## **1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

### **1.1. DEFICIÊNCIA INTELECTUAL – ASPECTOS HISTÓRICOS**

Para falar sobre a construção da autonomia em sujeitos com deficiência intelectual, é necessário, primeiramente, falar sobre as relações que a sociedade vem estabelecendo com essas pessoas ao longo da história. Conhecer o caminho percorrido por elas é fundamental para que se compreenda como os direitos e o espaço que ocupam na sociedade atual foram conquistados e constituídos, podendo chegar até a discussão do tema desta monografia.

A partir de um breve levantamento histórico dos momentos de grande relevância e representatividade na história do deficiente intelectual, será possível reconhecer esses fatores, que constroem uma trajetória marcada por misticismos, superstições, segregação, práticas assistencialistas e um lento processo de evolução, que acompanha de perto a “conquista e formulação dos ‘direitos humanos’ que se insere, por sua vez, na trajetória da filosofia humanística”. (PESSOTTI, 1984, p. 2)

#### **1.1.1. Aspectos Históricos**

##### **1.1.1.1. Idade Antiga**

Devido à rara documentação que data deste período, torna-se complicado identificar com precisão as práticas exercidas pela sociedade desta época em relação às pessoas com deficiência intelectual. É possível encontrar algumas referências ao deficiente intelectual em trechos da literatura Grega e Romana, da Bíblia, no Talmud e no Alcorão.

O que podemos ressaltar é que a relação que essa sociedade tinha com sujeitos com qualquer tipo de deficiência, seja ela física ou intelectual, era bastante radical: a eliminação ou abandono dessas pessoas eram práticas bastante comuns neste período,

justificadas pelo caráter sub-humano dado a elas e legitimadas pelos ideais e padrões de beleza e força da época.

A sociedade Greco-Romana era adepta a esses padrões de eliminação/abandono. Na Grécia, as famílias de crianças com algum tipo de deficiência tinham permissão para jogá-las de uma cadeia de montanhas chamada Taygetos. Em Roma, as famílias podiam eliminar essas crianças afogando-as em rios. Entretanto, histórias desta época contam que muitos pais não conseguiam matar essas crianças, e as colocavam em cestos no rio Tibre. Quando eram encontradas, passavam a ser exploradas nas cidades ou em circos, que as transformavam em grandes atrações.

O que parece ser uma exceção à regra da exclusão/abandono da pessoa com deficiência durante a Idade Antiga é a sociedade egípcia.

Evidências arqueológicas nos fazem concluir que no Egito Antigo, há mais de cinco mil anos, a pessoa com deficiência integrava-se nas diferentes e hierarquizadas classes sociais (faraó, nobres, altos funcionários, artesãos, agricultores, escravos). A arte egípcia, os afrescos, os papiros, os túmulos e as múmias estão repletos dessas revelações. Os estudos acadêmicos baseados em restos biológicos, de mais ou menos 4.500 a.C., ressaltam que as pessoas com nanismo não tinham qualquer impedimento físico para as suas ocupações e ofícios, principalmente de dançarinos e músicos (GUGEL, 2008, p.1).

Essas evidências mostram que a sociedade egípcia antiga estava muito a frente do seu tempo, pois conseguia enxergar o sujeito de forma universal. Provavelmente por não seguirem os padrões de beleza e força que a sociedade ocidental tanto valorizava, as limitações impostas por essa cultura nunca os tenha atingido.

#### **1.1.1.2. Idade Média**

Durante a Idade Média, período em que se destaca a forte influência da Igreja sobre a sociedade, os ideais cristãos começam a influenciar a relação sociedade-deficiência. A Igreja confere uma alma ao deficiente, retirando o caráter sub-humano empregado anteriormente.

Em referência a esse período, Pessotti afirma:

Graças à doutrina cristã os deficientes começam a escapar do abandono ou da “exposição”, uma vez que, donos de uma alma, tornam-se pessoas e filhos de

Deus, como os demais seres humanos. É assim que passam a ser, ao longo da Idade Média, “les enfants du bon Dieu”, numa expressão que tanto implica a tolerância e a aceitação caritativa quanto encobre a omissão e o desencanto de quem delega à divindade a responsabilidade de prover e manter suas criaturas deficitárias. (PESSOTTI, 1984, p. 4)

O trecho acima demonstra as primeiras mudanças ocorridas nessa relação: o indivíduo que era considerado sub-humano é elevado ao patamar de ser humano quando a Igreja confere alma a ele. A partir deste momento, as práticas de exclusão e abandono tornam-se inaceitáveis, pois vão contra os princípios da Igreja Católica e dão lugar à conquista dos primeiros espaços do deficiente intelectual dentro da sociedade. É no século XIII que surge a primeira instituição que tinha como fim abrigar pessoas com este tipo de deficiência. Os abrigos, que isolavam o deficiente intelectual do resto da sociedade, funcionavam sob condições precárias e buscavam atender apenas as necessidades básicas desses indivíduos, dando um teto e alimentação.

Já no século seguinte, surge a primeira legislação que faz referência ao deficiente intelectual, a *De praerogativa regis*, de 1325. A legislação era um “guia para proteger os direitos e as propriedades dos ‘idiotas’ e para os cuidados quotidianos”, segundo Dieckerson, citado por Pessotti (1984, p.5).

A ideia de que o deficiente intelectual era um castigo de Deus, enviado a fim de punir a família da criança por algum pecado cometido, legitimava práticas de tortura, bastante comuns na época da inquisição, que tinham como objetivo livrar a pessoa de uma possessão diabólica. Para Pessotti (1984), a ambivalência caridade-castigo é marca definitiva da atitude medieval diante da deficiência mental.

#### **1.1.1.3. Idade Moderna**

Este período, que começou aproximadamente no ano de 1453, e terminou no ano de 1789 com a Revolução Francesa, é marcado pelo renascimento econômico, cultural e científico. É neste período que a visão mística que a Igreja Católica apresentava acerca do deficiente intelectual começa a perder espaço, dando lugar aos primeiros estudos científicos que buscavam compreender os fatores que originavam essa deficiência.

Dois nomes merecem destaque pelo início desses estudos: Paracelso (1493-1541) e Cardano (1501-1576). Paracelso, médico e alquimista, declara em sua obra *Sobre as doenças que privam o homem da razão* que a *demência* podia ser causada por traumatismos e doenças. Cardano, que tem ideias similares as de Paracelso em relação à deficiência intelectual, acrescenta à sua concepção a preocupação com a educação deste indivíduo.

No século XVII, Thomas Willis (1621-1675) assume uma visão organicista sobre esta deficiência com seu *Cerebi anatome*, editado no ano de 1664, rompendo com a noção mística e supersticiosa adotada pela igreja durante o período da Idade Média. John Locke (1632-1704) inaugura uma concepção naturalista da atividade intelectual, com suas implicações éticas, pedagógicas e doutrinárias no campo da deficiência mental (Pessotti, 1984, p.21). Condillac (1715-1780), a partir da concepção de Locke, elabora uma teoria de aquisição de ideias que inaugura uma primeira visão sobre educação especial.

Embora novas perspectivas tenham sido apresentadas ao longo da Idade Moderna, os avanços relacionados ao tratamento reservado à pessoa com deficiência intelectual ainda são ínfimos e o seu destino continua sendo o asilo. A sociedade ignora o fato de que esses indivíduos podem ser educados, porque não há interesse em criar espaços apropriados para este fim. A opção mais comum, ainda nesta época, é aquela iniciada na Idade Média: a segregação. Hospitais, hospícios e leprosários abrigam esses indivíduos e o afastam do convívio social, isentando a família e governo do dever de educá-los.

#### **1.1.1.4. Idade Contemporânea**

Este período histórico começa no final do século XVIII, com o início da Revolução Francesa e chega até os dias atuais. Nele se concentram os maiores avanços relacionados à conquista de direitos e ampliação dos conhecimentos referentes à causa e desenvolvimento da deficiência intelectual.

Segundo Krynski (1969), o século XIX faz despontar interesses mais estruturados. Estudiosos como Gall (1758-1828), Kraepelin (1856-1926) e Sante de

Sanctis (1862-1935) tentam descrever e classificar essas deficiências a partir do estudo da frenologia. Binet e Simon, em 1905, criam uma escala para medir os diferentes níveis de inteligência, classificando os deficientes intelectuais em “débeis, imbecis e idiotas”. Surgem as primeiras instituições especializadas, revistas, trabalhos científicos e livros, que começam a ser publicados com maior frequência.

Já no século XX, dois testes, o de Stanford-Binet e o da Escala Wechsler de inteligência para crianças (WISC), são utilizados para diagnosticar, medir os níveis de inteligência da pessoa com retardamento mental e classificá-las, como podemos observar no quadro abaixo:

**Quadro1:** Níveis de Inteligência Medida, segundo Classificação da AAMD.

Nível	Quociente de Inteligência	
	Stanford-Binet	Escala Wechsler de Inteligência para crianças (WISC)
Leve	68 – 52	69 – 55
Moderado	51 – 36	54 – 40
Severo	35 – 20	39 – 25
Profundo	< 20	< 25

**Fonte:** MAZZOTTA, 1987, p. 10.

Estes números muitas vezes se transformavam em uma sentença, rótulos quantitativos que apontavam até onde um determinado sujeito poderia se desenvolver, ou o que ele teria capacidade de entender e aprender. Por conta disso, muitas pessoas com deficiência intelectual não se desenvolviam plenamente pela simples falta de estímulos. Apenas no final do século, estes rótulos começam a ser substituídos por critérios de “avaliação e classificação baseados em desempenhos observados nas mais diversas situações; e pelo emprego combinado de múltiplas escalas de avaliação com roteiros de levantamento de repertório e indicação de graus de domínio nas mais diversas tarefas” (PESSOTTI, 1984, p.192), representando um grande avanço.

Um ponto que merece destaque neste período é a práxis pedagógica, embasada pelos ideais do naturalismo humanista de Condillac, começando a ser utilizada na tentativa de educar pessoas com “retardo mental”. Itard (1774-1838) dá início a este trabalho com Vitor, o selvagem de Aveyron, diagnosticado anteriormente por Pinel

(1745-1826) como um “idiota essencial”. Contrário à visão determinista deste diagnóstico, Itard acredita que o homem não nasce pronto, porém é construído pelas diversas influências do ambiente à sua volta. Logo, a deficiência de Vitor não era causada por um problema biológico, mas sim pela insuficiência de estímulos e exercício intelectual. Partindo desse pressuposto, inicia-se um programa para a educação de Vitor, que trabalha essencialmente com estimulações sensoriais. A metodologia de ensino adotada por Itard inaugura uma didática voltada para educação do deficiente intelectual, que servirá, futuramente, como base para o desenvolvimento da educação especial.

Foi no século XIX que Edouard Seguin (1812-1880), discípulo de Itard, se tornou o primeiro especialista em deficiência mental e ensino voltado para deficientes mentais, e também o primeiro presidente da American Association on Mental Retardation (AAMR), hoje conhecida como American Association on Intellectual Disabilities (AAIDD). Ele desenvolveu o primeiro método sistematizado de educação especial, inaugurando esta modalidade de ensino. Seu trabalho foi fonte de grande inspiração para a médica e educadora italiana Maria de Montessori (1870-1952), que contribuiu para a evolução da educação especial com suas técnicas de ensino.

Hoje, a sociedade vem se adaptando lentamente às novas concepções acerca da deficiência intelectual e começa a inserir esses sujeitos em ambientes cada vez menos segregadores, tentando garantir uma igualdade civil e de direitos.

### **1.1.2. Educação do deficiente intelectual: aspectos históricos no Brasil**

A história da educação do deficiente intelectual no Brasil é bastante recente. A preocupação com a educação desses sujeitos, que pôde ser vista em outros países a partir do final do século XVIII, no Brasil só começa a se desenvolver na década de 50 com a chegada de instituições especializadas, como a Sociedade Pestalozzi do Brasil e, posteriormente, da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais, a APAE. “Nesta época, podemos dizer que houve uma expansão de instituições privadas de caráter filantrópico sem fins lucrativos, isentando assim o governo da obrigatoriedade de oferecer atendimento aos deficientes na rede pública de ensino” (MIRANDA, 2004: p.4).

Na década de 60, o governo começa a se interessar de fato pela educação do deficiente intelectual, estruturando propostas educacionais que atendessem a essa demanda. Foi então instituída, por meio do Decreto Nº 48.961/60 a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais, a CADEME. De acordo com o documento, a “C.A.D.E.M.E. tem por finalidade, promover em todo o território nacional, a educação, treinamento, reabilitação e assistência educacional das crianças retardadas e outros deficientes mentais de qualquer idade ou sexo” (BRASIL, 1960).

Mas é somente na década de 70 que o Brasil institucionaliza o Ensino Especial, com a criação do Centro Nacional de Educação Especial. Conforme disposto no decreto nº 72.425/73:

Art. 2º O CENESP atuará de forma a proporcionar oportunidades de educação, propondo e implementando estratégias decorrentes dos princípios doutrinários e políticos, que orientam a Educação Especial no período pré-escolar, nos ensinos de 1º e 2º graus, superior e supletivo, para os deficientes da visão, audição, mentais, físicos, educandos com problemas de conduta para os que possuam deficiências múltiplas e os superdotados, visando sua participação progressiva na comunidade (BRASIL, 1973).

A educação especial neste período inicial é caracterizada por um enfoque mais terapêutico do que pedagógico. As séries se dividiam em: adaptação, 1º ano especial, 2º ano especial e 3º ano especial. Segundo Mazzotta (1987), a avaliação de aproveitamento dos alunos era feita mediante provas semestrais e a partir dos resultados obtidos nelas os alunos eram ou não promovidos ou mesmo classificados como recuperados ou readaptados. Em relação aos deficientes mentais educáveis, eram separados em classes que comportavam até 18 alunos com QI entre 45 e 69. O autor faz uma crítica a esse sistema, que

(...) apenas conhecendo um número, representado pelo QI do aluno, e (...) muitas vezes sem esta informação, o professor passava a desenvolver ‘seu programa’, desprovido de informações qualitativas sobre cada um de seus alunos, sem contar com critérios objetivos para o agrupamento de seus alunos para o ensino (MAZZOTTA, 1987: p. 2).

A partir do movimento social da integração, que aconteceu entre as décadas de 80 e 90, a necessidade de realizar mudanças neste sistema de ensino fica cada vez mais evidente. A participação progressiva na comunidade também era impulsionada pelo

movimento de integração, que visava aproximar o sujeito deficiente do resto da sociedade, proporcionando condições de vida cotidiana mais próximas aos padrões dela. Esse movimento foi o responsável por abrir as portas das classes regulares de ensino para crianças com um menor grau de comprometimento intelectual. Com a Constituição Federal de 1988, é garantido ao portador de necessidades especiais o acesso à educação, pois passa a ser dever do Estado ofertar “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, **preferencialmente na rede regular de ensino**” (BRASIL, 1988: Art. 208, III. grifo nosso).

Como o acesso do deficiente intelectual às classes de ensino regular ainda era escasso e visava apenas a inserção deste sujeito no ambiente escolar, não agregando valor a esta prática, no ano de 1996 é publicada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que provoca algumas mudanças na oferta e atendimento educacional da educação especial. De acordo com o capítulo V da LDBEN 9394/96,

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:

I – currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;

II – terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;

III – professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;

IV – educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;

V – acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular.

As mudanças propostas pela LDBEN 9394/96 refletem um avanço significativo e configuram um novo momento da educação de pessoas com necessidades especiais: o movimento de integração desses indivíduos começa a perder força, pois nesta ocasião, a simples inserção do deficiente não leva à diminuição das diferenças e preconceitos, ao contrário, os acirra. É deflagrado então, em meados dos anos 90, o movimento da



inclusão, que procura atender as necessidades desses indivíduos e estabelecer uma igualdade civil de direitos, que será discutida no capítulo seguinte.

## 1.2. O SUJEITO COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NA ATUALIDADE

Os caminhos percorridos pela pessoa com deficiência intelectual através dos séculos mostram uma relação conflituosa entre esses indivíduos e a sociedade. Foi apenas durante o século passado que eles conseguiram mudanças significativas nessa relação, conquistando igualdade de direitos e uma função social, por meio de uma participação mais ativa na comunidade. A possibilidade de ingressar em uma escola regular ou no mercado de trabalho ocorre por uma mudança de postura da sociedade em relação a esse indivíduo, que se dá a partir do desenvolvimento das concepções acerca da deficiência intelectual.

O avanço da medicina permite um estudo mais aprofundado no campo biológico, admitindo uma nova visão sobre as causas da deficiência e possibilidades de desenvolvimento desse indivíduo. Atualmente, para a Associação Americana sobre Deficiência Intelectual e do Desenvolvimento (AAIDD)<sup>1</sup>, a deficiência intelectual se caracteriza por uma limitação significativa no funcionamento intelectual e no comportamento adaptativo, comprometendo algumas habilidades práticas e sociais do dia-a-dia, como cuidados pessoais, comunicação, adaptação social, motricidade, capacidade de decisão, desenvolvimento acadêmico, etc. Geralmente se manifesta até os 18 anos de idade e suas causas podem ser pré-natais (fatores genéticos, doenças maternas, uso de drogas durante a gestação, etc.), perinatais (problemas durante o trabalho de parto, como hipóxia ou anóxia) ou pós-natais (infecções, traumatismo craniano, desnutrição, etc.).

O progresso desses estudos envolve também a área da psicologia, que discorre sobre os processos de aprendizagem do sujeito, influenciando diretamente na construção da concepção deste. Partindo desse pressuposto, as abordagens Behaviorista e Sócio-histórica se destacam na construção da concepção do sujeito e influenciam os métodos educacionais empregados ainda hoje no Brasil.

---

<sup>1</sup>Disponível em [www.aaid.org](http://www.aaid.org)

### 1.2.1. Abordagem Comportamental ou Behaviorista

Fundado por John B. Watson (1878 – 1958), o behaviorismo estuda cientificamente comportamentos observáveis, principalmente quando estão relacionados ao processo de aprendizagem. Logo, os estudos dos processos mentais subjetivos são deixados de lado, abrindo espaço para um estudo do comportamento baseado em experiências e observações, como podemos notar na fala de Watson (1913):

A psicologia, do ponto de vista dos behavioristas, é um ramo puramente objetivo e experimental das ciências naturais. **Seu objetivo teórico é prever e controlar o comportamento.** A introspecção não é parte essencial de seus métodos, nem o valor científico de seus dados é dependente da prontidão pela qual esses dados propiciam a interpretação em termos de consciência (WATSON, 1913, p. 158. grifo nosso).

Podemos observar na fala de Watson, que a abordagem behaviorista trata o homem como “resultado do condicionamento das ‘forças’ do envolvimento, não passando de uma máquina de estímulo-resposta” (FONSECA, 1995, p. 12). Essa abordagem, que sofre influencia dos estudos sobre condicionamento, desenvolvidos pelo cientista russo Ivan Pavlov (1849 – 1936), reflete a idéia de que o processo de aprendizagem é passível de controle, e pode ser manipulado através de um esquema de reforços positivos e negativos.

Para Skinner (1904 – 1990), que dá início a uma nova corrente comportamentalista chamada Behaviorismo Radical, o comportamento é moldado e mantido por suas conseqüências, ou seja, é possível mudar a possibilidade de uma resposta repetir-se através da manipulação das conseqüências dessa repetição. Em sua teoria,

rejeitava todas as manifestações subjetivas. (...) Por conseguinte, desconsiderava as noções existentes de liberdade e de dignidade, julgando-as enganosas e mistificadoras. Destacava a importância e a necessidade de se controlar o meio e de se observar o comportamento resultante do mesmo, mantendo-se o controle sobre todas as variáveis e sem interferência dos agentes internos. Para ele, somente dessa forma se poderia melhorar a existência humana (MARQUES, 2001, p. 60).

Na educação especial, a abordagem behaviorista assume um caráter extremamente mecanicista. Segundo Glat (1998), a abordagem comportamental também pode ser chamada de *modelo diagnóstico prescritivo*. Com o auxílio do diagnóstico -

instrumento de aspecto quantitativo utilizado para avaliar a intensidade de uma determinada patologia - fornecido por um teste psicométrico, estratégias de ensino são traçadas, baseadas nas possibilidades de aprendizagem referente ao resultado obtido neste teste. Esse resultado dirá o que o aluno poderá ou não realizar.

O diagnóstico associado ao caráter mecanicista da abordagem behaviorista implica “o estabelecimento de uma relação linear de causa e efeito, passível de ser quantificada, medida e prevista” (WERNER JUNIOR, 1997, p. 28). A partir de então, o processo de ensino-aprendizagem se torna uma espécie de condicionamento:

Todas as ações pretendidas por um professor na abordagem comportamental são fartas de treino e repetições para que o aluno aprenda a realizar o comportamento desejado e adequado. [...] Ocorre que nestes pressupostos, próprios do behaviorismo, não são privilegiadas as relações sociais genuínas e próprias do ser humano, de onde emanam o desenvolvimento da atividade consciente do homem, e a internalização de conhecimentos, a generalização, o desenvolvimento do sentido e do significado (ORRÚ, 2008, p. 3).

Ainda hoje é possível encontrar dentro do ambiente escolar a reprodução das ideias behavioristas, por meio dos esquemas de punição e recompensa, treino e repetições, principalmente quando se trata dos processos de aprendizagem do sujeito com deficiência intelectual, que nesta abordagem, é compreendido como um ser que não produz conhecimento e apenas reproduz aquilo que lhe é repassado.

A abordagem comportamental ignora a subjetividade da construção dos processos mentais, dificultando o pleno desenvolvimento do indivíduo. É limitada, frente à complexidade do comportamento humano, e impossibilita a construção de um sujeito autônomo, com ou sem deficiência.

### **1.2.2. Abordagem sócio-histórica**

Lev Semenovitch Vygotsky (1896 – 1934) dá início à teoria sócio-histórica, que se distancia da psicologia russa e se aproxima um pouco mais da psicologia social, “uma vez que o conhecimento filosófico de Vygotsky lhe permitiu realizar uma psicologia fundamentada no marxismo, não-reducionista e não-mecanicista” (MOLON, 2010: p. 28). Os estudos do psicólogo russo fortalecem a defectologia moderna, campo que estuda as deficiências e que se pauta em aspectos mais qualitativos do

desenvolvimento desses sujeitos. Ele propõe que a criança com deficiência intelectual não é simplesmente uma criança menos desenvolvida que as outras; ela apenas se desenvolve de forma diferenciada. Defende a ideia de que este sujeito deve trabalhar a partir de processos compensatórios, que seu organismo desenvolve para compensar e superar as dificuldades impostas pela deficiência em questão. Sobre esses processos, Vygotsky considera que:

Cualquier defecto, es decir, cualquier insuficiencia corporal pone al organismo ante la tarea de superarlo, de completar la insuficiencia, de compensar el daño que causa. De tal manera, la influencia del defecto es siempre doble y contradictoria: por um lado, debilita el organismo, quebranta su actividad, constituye um factor negativo; por outro lado, precisamente porque dificulta y perturba la atividade del organismo sirve de estímulo para um desarrollo mayor de otras funciones, impulsa y estimula al organismo a uma actividad acentuada que pueda compensar la insuficiencia y superar las dificultades. Esta es una ley general, aplicable por igual a la biología e la psicología del organismo: el valor negativo del defecto se transforma em el valor positivo de la compensación, es decir, la insuficiencia resulta ser um estímulo del desarrollo y de la actividad acentuados. (VYGOTSKY, 1997, p.197)

Este processo, que não acontece espontaneamente, é estimulado através das interações sociais, principalmente a partir do contato com pessoas que não possuem as mesmas limitações que este sujeito.

Nessa abordagem, ao contrário da anterior onde o sujeito é uma figura passiva, o sujeito assume uma postura ativa, e seus processos de desenvolvimento acontecem por intermédio de suas relações sociais, enfatizando a relevância das interações interpsicológicas para o desenvolvimento intrapsicológico do indivíduo. O desenvolvimento interpsicológico se dá através das interações sociais. É a partir da interação com outras pessoas que o sujeito se desenvolve, constrói o conhecimento e internaliza os aspectos fundamentais para a aprendizagem.

O desenvolvimento então acontece mediado pela linguagem, que se caracteriza como um “sistema de combinação de símbolos arbitrários para produzir um número infinito de enunciados com significado” (HOCKENBURY & HOCKENBURY, 2003: p. 252). Logo, é por meio da linguagem que o sujeito estabelece contato com o meio social, que sob a ótica da psicologia histórico-cultural, é de grande importância para o

desenvolvimento dos processos cognitivos da criança, como podemos notar na fala de Vygotsky:

Antes de controlar o próprio comportamento, a criança começa a controlar o ambiente com a ajuda da fala. Isso produz novas relações com o ambiente, além de uma nova organização do próprio comportamento. A criação dessas formas caracteristicamente humanas de comportamento produz, mais tarde, o intelecto, e constitui a base do trabalho produtivo: a forma especificamente humana do uso de instrumentos (VYGOTSKY, 1984, p. 27).

A relevância do contato com o mundo social para a organização do comportamento e desenvolvimento do intelecto fica bastante evidenciada na teoria sócio-histórica. Para o psicólogo Jaan Valsiner (1994), o mundo consegue aprovisionar as ferramentas necessárias para o desenvolvimento individual e social do sujeito. Esta abordagem psicológica permite que o indivíduo se desenvolva no seu tempo, explorando todo seu potencial e favorecendo uma atividade mais consciente. Para Luria (2010), esta consciência significa “a habilidade em avaliar as informações sensoriais, em responder a elas com pensamentos e ações críticas e em reter traços de memória de forma que traços ou ações passadas possam ser usados no futuro”, e se dá através das relações interpessoais, do modo de vida do indivíduo.

A abordagem sócio-histórica aplicada ao processo de ensino da pessoa com deficiência intelectual influencia radicalmente no desenvolvimento e aprendizagem desse sujeito, pois ela não se reduz ao treinamento de habilidades, estimulando o aluno a ter um papel ativo no seu processo de formação e desenvolvimento intelectual, social e afetivo. É através deste conjunto de ideias que a abordagem sócio-histórica favorece a inclusão de pessoas com deficiência intelectual nas escolas regulares, no mercado de trabalho e em outros espaços onde o deficiente intelectual anteriormente não tinha acesso. As transformações atingidas a partir da nova ótica que esta abordagem propõe sobre a deficiência intelectual são de grande importância para o processo de construção da autonomia destes sujeitos.

### **1.2.3. Educação Inclusiva no Brasil**

O atendimento educacional voltado às pessoas com necessidades especiais (PNE) vem se modificando ao longo do tempo, e é um indicador das transformações

que envolvem a relação sociedade-deficiência, observadas no capítulo anterior. A partir das mudanças na concepção e visão das deficiências, principalmente a intelectual, hoje é possível perceber que

[...] a deficiência não é um determinado estado médico e também não é um produto obrigatório das instituições, mas muito mais um processo de atribuição das expectativas sociais. Ela está ligada às normas, preconceitos e valores presentes na interação entre os que definem e os que são definidos, e é lingüística e simbolicamente mediada. O deficiente desvia-se das normas da sociedade, porque ele é “outro de uma forma não desejável” (Goffman). Mecanismos sociais de controle equipam-no com a etiqueta da deficiência (assim denominada “*labeling approach*”), a qual significa estigmatização, o rotulamento e a atribuição de um *status* social (BLEIDICK, 1981 apud BEYER, 2005, p. 23).

Nota-se na fala de Bleidick que a construção social da deficiência e as limitações impostas pela sociedade muitas vezes se sobrepõem às reais limitações desses indivíduos. Hoje conseguimos perceber a influência desse estereótipo, que impossibilita o pleno desenvolvimento do deficiente, pois limita o processo de ensino-aprendizagem desse sujeito. O grande desafio da inclusão é reconfigurar essas idéias, para oferecer uma educação de qualidade, que aprovisiona as ferramentas necessárias para a construção da aprendizagem e desenvolvimento da pessoa com necessidades educacionais especiais.

A partir daí, a simples integração do deficiente começa a não atender as necessidades desses sujeitos e se inicia uma busca por um modelo que reconheça e valorize “a diversidade como condição humana favorecedora da aprendizagem” (ARANTES, 2006, p. 40), se contrapondo ao modelo integracionista que começa a ser difundido no Brasil nos anos 60.

No ano de 1996, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a pessoa com necessidades educacionais especiais começa a conquistar uma igualdade de direitos no campo educacional. A LDBEN 9394/96 busca garantir o acesso da criança deficiente à educação, preferencialmente na rede regular de ensino, ampliando o atendimento desses indivíduos nas escolas regulares. Com isso, os centros de ensino especial passam a ser um apoio especializado, a fim de auxiliar a escola regular com as “peculiaridades da clientela de educação especial” (BRASIL, 1996, p. 43). A educação para o trabalho também é citada no artigo 59 do documento, ressaltando a importância

da inclusão do deficiente no mercado de trabalho para uma participação efetiva na sociedade.

Desde a década de 90, uma série de medidas e leis conduzem as políticas educacionais brasileiras em direção à inclusão da pessoa com deficiência na sociedade. Teoricamente, com essas leis em vigor, os direitos da pessoa com necessidades educacionais especiais estão garantidos, mas na prática isso tem acontecido? Os serviços de apoio especializado e professores capacitados estão mesmo disponíveis para a rede regular de ensino?

Sabemos que o modelo ideal de inclusão ainda se distancia das práticas exercidas na maioria das escolas no Brasil. A inclusão ainda é confundida com integração, e acaba se resumindo a inserção do aluno com necessidades especiais nas salas de aula. O despreparo para receber alunos com deficiência intelectual é ainda maior, pois as adaptações necessárias para essa inclusão deste sujeito não são apenas físicas, como a instalação de rampas e elevadores; são necessárias adaptações curriculares e professores capacitados para o atendimento, entre outras coisas. O sujeito com necessidades especiais ainda é subestimado, pois falta informação sobre as deficiências para a maior parte da população, que continua ligando esses indivíduos a estereótipos arcaicos.

É inegável que a construção de uma educação verdadeiramente inclusiva nas escolas brasileiras ainda é um grande desafio. Ainda existe uma forte resistência às mudanças necessárias para que a escola se transforme em um ambiente aberto às diferenças. É preciso repensar e modificar o modelo educacional atual, que é elitista e excludente e por em prática os elementos necessários para o desenvolvimento de uma escola para todos.



## **1.3. MERCADO DE TRABALHO E AUTONOMIA**

### **1.3.1. Mercado de Trabalho**

A questão da inclusão da pessoa com deficiência na sociedade começa a ganhar mais força no final da década de 80 e início da de 90, com a criação de uma série de medidas e leis que buscavam garantir os direitos dessas pessoas. A garantia da inclusão da pessoa com necessidades especiais no mercado de trabalho encontra respaldo pelas leis 7.853/89, 8.112/90 e 8213/91 e pelo decreto 3.298/99.

Na lei 7.853/89, que busca assegurar os direitos da pessoa com deficiência e sua integração social, podemos encontrar o Artigo nº 2 que discorre sobre a inclusão no mercado de trabalho:

Art. 2º Ao Poder Público e seus órgãos cabe assegurar às pessoas portadoras de deficiência o pleno exercício de seus direitos básicos, inclusive dos direitos à educação, à saúde, ao trabalho, ao lazer, à previdência social, ao amparo à infância e à maternidade, e de outros que, decorrentes da Constituição e das leis, propiciem seu bem-estar pessoal, social e econômico. [...]

III - na área da formação profissional e do trabalho:

a) o apoio governamental à formação profissional, e a garantia de acesso aos serviços concernentes, inclusive aos cursos regulares voltados à formação profissional;

b) o empenho do Poder Público quanto ao surgimento e à manutenção de empregos, inclusive de tempo parcial, destinados às pessoas portadoras de deficiência que não tenham acesso aos empregos comuns;

c) a promoção de ações eficazes que propiciem a inserção, nos setores públicos e privado, de pessoas portadoras de deficiência;

d) a adoção de legislação específica que discipline a reserva de mercado de trabalho, em favor das pessoas portadoras de deficiência, nas entidades da Administração Pública e do setor privado, e que regulamente a organização de oficinas e congêneres integradas ao mercado de trabalho, e a situação, nelas, das pessoas portadoras de deficiência;

O Decreto nº 3.298/99 - que regulamenta a Lei nº7.853/89 - discorre sobre a legislação específica que regulamenta a reserva de vagas no mercado de trabalho citada

acima. O artigo 35 deste decreto estabelece as seguintes modalidades de colocação no mercado:

São modalidades de inserção laboral da pessoa portadora de deficiência:

I - colocação competitiva: processo de contratação regular, nos termos da legislação trabalhista e previdenciária, que independe da adoção de procedimentos especiais para sua concretização, não sendo excluída a possibilidade de utilização de apoios especiais;

II - colocação seletiva: processo de contratação regular, nos termos da legislação trabalhista e previdenciária, que depende da adoção de procedimentos e apoios especiais para sua concretização; e

III - promoção do trabalho por conta própria: processo de fomento da ação de uma ou mais pessoas, mediante trabalho autônomo, cooperativado ou em regime de economia familiar, com vista à emancipação econômica e pessoal.

Já na Lei nº 8213/91, conseguimos encontrar o Artigo 93, que dispõe sobre a reserva de cargo para pessoas com deficiência em empresas que possuem mais de cem empregados:

A empresa com 100 (cem) ou mais empregados está obrigada a preencher de 2% (dois por cento) a 5% (cinco por cento) dos seus cargos com beneficiários reabilitados ou pessoas portadoras de deficiência, habilitadas, na seguinte proporção:

I - até 200 empregados.....2%;

II - de 201 a 500.....3%;

III - de 501 a 1.000.....4%;

IV - de 1.001 em diante. ....5%.

Por fim, a lei 8112/90, que dispõe sobre o regime jurídico dos servidores públicos civis da União, das autarquias e das fundações públicas federais, prevê a reserva de vagas para pessoas com deficiência em concursos públicos:

Art. 5, § 2º Às pessoas portadoras de deficiência é assegurado o direito de se inscrever em concurso público para provimento de cargo cujas atribuições sejam compatíveis com a deficiência de que são portadoras; para tais pessoas serão reservadas até 20% (vinte por cento) das vagas oferecidas no concurso.

O conjunto dessas leis e decretos regulamentam a inserção da pessoa com deficiência no mercado de trabalho em nosso país. O grande problema é que garantir a inserção não é o mesmo que garantir a inclusão. A criação de leis que asseguram a entrada da pessoa com deficiência no mercado de trabalho é sim um grande avanço, mas ainda não é o suficiente. Os empregadores admitem esses sujeitos em suas empresas apenas para cumprir uma obrigação, e não porque acreditam em seus potenciais, principalmente quando se trata da pessoa com deficiência intelectual. Logo, esses candidatos são encaminhados para uma função simples, que muitas vezes não condiz com a sua capacidade ou até mesmo com sua afinidade por área de trabalho. Isso acontece porque a inserção dessas pessoas no mercado de trabalho ainda é vista de forma assistencialista.

"Muitas empresas admitem que o ingresso de pessoas com deficiência em seus quadros prende-se muito mais a uma política de "ajuda ao próximo", de "dar uma oportunidade", de "satisfazer pedidos de pessoas ou instituições", de "responder ao Ano Internacional da Pessoa Deficiente"...que a uma postura não discriminatória - por exemplo, "por corresponderem às exigências da função" (AMARAL, 1995, p.133)".

Essa postura não discriminatória é que eleva a simples inserção da pessoa com deficiência no mercado de trabalho ao patamar da inclusão. A oportunidade de acesso é importante, mas devemos ir além disso. Essas pessoas devem ter a "chance de desempenhar funções mas próximas possíveis de suas possibilidades reais - nem abaixo, nem acima delas" (AMARAL, 1995, p.135). Quando as empresas começarem a seguir essa postura, o caminho da inclusão estará sendo traçado.

### **1.3.2. Autonomia**

Ao longo deste trabalho venho falando sobre a importância da construção da autonomia em sujeitos com deficiência intelectual. Mas o que seria essa autonomia? De acordo com o Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa, o termo autonomia significa "capacidade de se autogovernar". Para Paulo Freire, respeitar a autonomia de uma pessoa é respeitar "seu gosto estético, a sua inquietude, a sua linguagem, mais precisamente a sua sintaxe e a sua prosódia" (FREIRE, 2006, pp. 59-60).

Quando me refiro à construção da autonomia, falo sobre isso. Essa capacidade de se autogovernar está ligada ao provisionamento das ferramentas necessárias para que a pessoa com deficiência intelectual possa se desenvolver dentro das suas possibilidades reais, sem limitações impostas pelo rótulo da deficiência. A partir do desenvolvimento, ela constrói a capacidade de se expressar, de fazer suas próprias escolhas.

A pessoa com deficiência intelectual, ainda nos dias de hoje, encontra diversas barreiras no caminho para a construção de sua autonomia. Essas barreiras podem ser encontradas dentro de casa, na família que superprotege e não deixa que essa pessoa faça nada sozinha; na escola, que não acredita na capacidade de aprendizagem e desenvolvimento dessas pessoas e limita suas atividades; ou até mesmo no mercado de trabalho, que oferece poucas vagas, cargos e possibilidades de ascensão dentro das empresas, além dos baixos salários. Esses são fatores limitantes à construção da autonomia dessas pessoas, e discutiremos mais a frente sobre eles.

## II. METODOLOGIA

Este estudo, que teve como objetivo investigar quais elementos mais influenciam no processo de construção da autonomia em sujeitos com deficiência intelectual, é composto por três partes: a primeira, teórica, faz uma revisão bibliográfica sobre temas relevantes para a construção do tema principal, norteando o desenvolvimento das três primeiras subpartes. A segunda, prática, é composta por uma pesquisa de cunho essencialmente qualitativo, que visa levantar dados para a investigação do tema proposto. Na terceira parte, ocorre o encontro da parte teórica com a prática, através da discussão dos resultados obtidos durante a pesquisa.

A pesquisa qualitativa em educação, que é tomada como base para o desenvolvimento desta pesquisa, para Bogdan e Biklen (1994) assume muitas formas e é conduzida em múltiplos contextos.

[...] Os dados recolhidos são designados por qualitativos, o que significa ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas, e de complexo tratamento estatístico. As questões a investigar não se estabelecem mediante a operacionalização de variáveis, sendo, outrossim, formuladas com o objectivo de investigar os fenómenos em toda a sua complexidade e em contexto natural (p. 16).

Cinco características básicas que configuram a pesquisa qualitativa são apresentadas por Bogdan e Biklen (1994):

1. A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento;
2. Os dados coletados são predominantemente descritivos;
3. A preocupação com o processo é muito maior do que com o produto;
4. O “significado” que as pessoas são as coisas e a sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador;
5. A análise dos dados tende a seguir um processo indutivo.

Sendo assim, é possível diferenciar o enfoque qualitativo do quantitativo, embora eles não se excluam. A complementação entre as duas abordagens é utilizada

nesta pesquisa, a fim de alcançar uma melhor compreensão do tema estudado, mas a pesquisa qualitativa ganha um foco maior por proporcionar uma visão mais ampla e dinâmica do objeto de estudo da pesquisa.

## 2.1. Contexto da pesquisa

Esta pesquisa foi realizada em dois espaços e momentos distintos. A primeira etapa da pesquisa de campo foi realizada em 2009, enquanto estagiava em uma instituição especializada de apoio às pessoas com deficiência intelectual. A Oficina Protegida Terapêutica foi escolhida por integrar alunos que não estão inseridos no mercado de trabalho.

A segunda parte foi realizada no ano de 2011, em duas redes de supermercado do Distrito Federal que empregam pessoas com deficiência intelectual pela modalidade de colocação competitiva. Cinco redes de supermercados do DF foram selecionadas, mas apenas essas duas permitiram que seus empregados fossem entrevistados.

## 2.2. Participantes

Dez pessoas com deficiência intelectual, com a média de idade de 34, 3 anos fizeram parte desta pesquisa, que foi dividida em dois momentos. Participaram da primeira fase da pesquisa, quatro alunos matriculados na Oficina Protegida Terapêutica. Estes foram selecionados por apresentarem potencial para estarem inseridos no mercado de trabalho, mas ainda assim estão na OPT. Com a intenção de preservar a identidade dos participantes, utilizarei nomes fictícios para apresentá-los.

**Tabela 1: identificação dos participantes - OPT**

<b>Nome</b>	<b>Idade</b>	<b>Escolaridade</b>	<b>Já esteve inserido no mercado de trabalho</b>
Marcos	47 anos	Fundamental incompleto	Sim
Carla	43 anos	Fundamental incompleto	Não
Eduardo	49 anos	Fundamental incompleto	Sim

Bruna	43 anos	Fundamental incompleto	Não
-------	---------	------------------------	-----

Desses quatro alunos, três estudaram anteriormente em Centros de Ensino Especial. Marcos nunca frequentou a escola e só agora está sendo alfabetizado pela instituição.

Na segunda fase, seis pessoas com deficiência intelectual inseridas no mercado de trabalho participaram da pesquisa. Seus nomes também serão substituídos a fim de preservar suas identidades.

**Tabela 2: identificação dos participantes - MTCA**

<b>Nome</b>	<b>Idade</b>	<b>Escolaridade</b>
Felipe	28 anos	Médio incompleto (cursando o 2º ano)
Tiago	24 anos	Médio completo
André	23 anos	Médio incompleto (cursando o 2º ano)
Paulo	27 anos	Fundamental incompleto
Guilherme	30 anos	Médio incompleto
João	29 anos	Fundamental incompleto

Dos seis participantes, cinco estudaram em escolas inclusivas. João foi o único que nunca teve contato com a rede regular de ensino, frequentando apenas um Centro de Ensino Especial.

### **2.3. Instrumentos de construção de dados**

É importante lembrar que essa pesquisa foi norteada pelas indagações sobre a relação que a inserção da pessoa com deficiência intelectual no mercado de trabalho tem com a construção da autonomia desse sujeito. Para entender essa relação, precisava de instrumentos que possibilitassem uma análise mais ampla, onde eu pudesse interagir

com o sujeito entrevistado e sua opinião e ponto de vista fossem levados em consideração.

Como a preocupação maior de uma pesquisa que utiliza como base a abordagem qualitativa não é a quantificação de dados, mas o significado que eles possuem para a compreensão do fenômeno investigado, utilizei os seguintes instrumentos para o levantamento de dados neste estudo:

### **2.3.1. Entrevista semi-estruturada**

Para Lüdke e André (1986), a entrevista é um dos principais itens na coleta de dados de pesquisa, pois “permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos” (p.34). Já o modelo semi-estruturado, foi escolhido por ter um caráter mais flexível que a entrevista estruturada, mas que ainda permite que o entrevistador faça as adaptações necessárias.

Gravada em áudio com quatro alunos da Oficina Protegida Terapêutica, os dados obtidos por meio desta entrevista são predominantemente descritivos. Perguntas sobre as atividades exercidas dentro e fora da OPT e o mercado de trabalho são o foco desta entrevista, que busca elementos que possam ajudar a entender um pouco mais sobre a relação destes indivíduos com o mercado de trabalho e a relevância do trabalho desenvolvido dentro das oficinas protegidas para o desenvolvimento da autonomia destas pessoas.

A entrevista é composta por um roteiro de treze questões que nortearam as entrevistas e uma ficha de dados do entrevistado (Apêndice C). A participação dos entrevistados foi voluntária e eles foram informados sobre os objetivos da pesquisa no início das gravações, que foram autorizadas pelos mesmos. Alguns participantes precisaram de ajuda para responder uma ou mais perguntas, pois não se recordavam sobre o que estavam falando durante a resposta.

Todas as entrevistas foram feitas na instituição de apoio, em uma sala reservada onde estavam presentes apenas eu e o entrevistado, tendo cada uma, a duração média de trinta minutos.



### 2.3.2. Observações

De acordo com Lüdke e André (1986),

A observação ocupa um lugar privilegiado nas novas abordagens de pesquisa educacional. Usada como o principal método de investigação ou associada a outras técnicas de coleta, a observação possibilita um contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado, o que apresenta uma série de vantagens. (...) A observação direta permite também que o observador chegue mais perto da “perspectiva dos sujeitos”, um importante alvo nas abordagens qualitativas. Na medida em que o observador acompanha *in loco* as experiências diárias dos sujeitos, pode tentar apreender a sua visão de mundo, isto é, o significado que eles atribuem à realidade que os cerca e às suas próprias ações (p. 26).

Logo, esse instrumento de pesquisa foi escolhido por possibilitar um contato mais direto, profundo e prolongado com o ambiente estudado e os sujeitos envolvidos.

As observações foram realizadas nas 6 classes da Oficina Protegida Terapêutica e aconteceram ao longo de um semestre durante o turno vespertino, somando uma carga horária de 120 horas. Todos os acontecimentos relevantes eram registrados no protocolo de observações, interações e atividades (POIA), que eram entregues em forma de relatórios para a professora orientadora do projeto de estágio. Foram realizadas observações nas aulas regulares da OPT e nas AVDs, onde são desenvolvidas atividades da vida diária.

Por meio deste instrumento de pesquisa, consegui acompanhar a rotina e o desenvolvimento de alguns alunos mais de perto, e foi através dessa convivência que foi possível identificar aspectos relevantes à questão da autonomia da pessoa com deficiência intelectual.

### 2.3.3. Questionário (Apêndice C)

Foram aplicados 6 questionários compostos por 12 questões objetivas, um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice B) e uma ficha de dados do entrevistado (Apêndice C).

A coleta de dados por meio da aplicação de questionários foi a forma que encontrei de entrar em contato com os deficientes intelectuais inseridos no mercado de

trabalho. Como a resistência por parte dos empregadores em entrevistar esses indivíduos é muito grande, o questionário se configurou como o instrumento mais adequado para estabelecer este contato, pois “constitui o meio mais rápido (...) na obtenção de informações, além de não exigir treinamento pessoal e garantir o anonimato” (GIL, 1996, p.90).

Eles foram aplicados no próprio ambiente de trabalho dos entrevistados, e mesmo sendo composto por questões objetivas, os participantes precisaram de ajuda para responder, principalmente porque estavam em seus horários de trabalho e precisavam responde-lo rapidamente.

## **2.4. Procedimentos de análise de dados**

Para fazer a análise de todos os dados obtidos através dos instrumentos descritos acima, é necessário primeiramente organizar todo esse material, “dividindo-os em partes, relacionando essas partes e procurando identificar nele tendências e padrões relevantes” (Lüdke e André, 1986, p. 45).

Logo, se faz necessária a formulação de um conjunto de categorias de análise, que posteriormente, ajudarão no desenvolvimento da discussão dos resultados. Para dinamizar a criação dessas categorias, as entrevistas semi-estruturadas tiveram seu áudio transcrito, os questionários tiveram suas respostas tabeladas e as observações tiveram suas partes principais destacadas. A partir disso, três categorias de análise foram levantadas:

1. Escolarização e autonomia
2. Família e autonomia
3. Trabalho e autonomia

### III. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nesta fase da pesquisa, apresentam-se os resultados alcançados a partir da análise das entrevistas, protocolos de observação e questionários aplicados. Esta análise será feita através da descrição dos dados e interpretação dos mesmos a partir da literatura estudada.

Para a apresentação destes resultados busquei organizar os dados através da categorização das respostas por indivíduos inseridos no mercado de trabalho e não inseridos e após a categorização, realizei a análise quantitativa e qualitativa das respostas obtidas, buscando identificar os elementos relacionados à construção da autonomia em pessoas com deficiência intelectual.

#### 3.1. Apresentação dos resultados

Foram analisadas quatro entrevistas, seis questionários e doze protocolos de observação. Aqui serão apresentadas, em forma de tabelas, as respostas que considero mais relevantes para a pesquisa, obtidas através da aplicação dos questionários e das entrevistas. A média de idade dos participantes é de 34,3 anos e 60% deles parou de estudar antes de terminar o ensino fundamental. A tabela abaixo apresenta os tipos de instituição de ensino que esses indivíduos frequentaram.

**Tabela 3: Tipos de instituição de ensino**

Nome	EI <sup>2</sup>	CEE <sup>3</sup>	EJA <sup>4</sup>	IEE <sup>5</sup>
<b>Felipe</b>	Sim	Não	Sim	Sim
<b>Tiago</b>	Sim	Não	Não	Não
<b>André</b>	Sim	Não	Sim	Não
<b>Paulo</b>	Sim	Não	Não	Sim
<b>Guilherme</b>	Sim	Sim	Não	Sim
<b>João</b>	Não	Sim	Não	Sim
<b>Eduardo</b>	Não	Sim	Não	Sim
<b>Carla</b>	Não	Sim	Não	Sim
<b>Marcos</b>	Não	Não	Não	Sim

<sup>2</sup> EI - Escola Inclusiva

<sup>3</sup> CEE - Centro de Ensino Especial

<sup>4</sup> EJA - Educação de Jovens e Adultos

<sup>5</sup> IEE - Instituição de Ensino Especializada

<b>Bruna</b>	Não	Sim	Não	Sim
--------------	-----	-----	-----	-----

O questionário aplicado possui doze perguntas sobre o trabalho que os entrevistados realizam nas empresas e controle das atividades pessoais, buscando reconhecer elementos que indiquem certo grau de autonomia. A tabela abaixo traz dados referentes ao tempo de trabalho na empresa.

**Tabela 4: Trabalho na empresa**

Nome	Há quanto tempo trabalha nesta empresa?	Já exerceu outro cargo nesta empresa?	Participou de treinamento para exercer esta função?
<b>André</b>	6 anos	Não	Não
<b>Felipe</b>	6 anos	Não	Não
<b>Guilherme</b>	8 anos	Não	Não
<b>João</b>	5 anos	Sim	Não
<b>Paulo</b>	6 anos	Não	Não
<b>Tiago</b>	1 ano	Não	Sim

Considerando as respostas apresentadas, observa-se que a maioria dos participantes trabalha na mesma empresa há alguns anos, mas nunca teve a possibilidade de exercer outra função. O único que obteve uma promoção de cargo foi João, que saiu da limpeza para ser empacotador. Outra coisa que chama atenção é o fato de apenas um dos entrevistados ter participado de um treinamento para que pudesse exercer sua função dentro da empresa. A falta de treinamento e ascensão de cargos pode ser um indício de que o preenchimento das vagas para deficientes é apenas uma mera formalidade, para o cumprimento de uma lei, pois o treinamento de novos funcionários é uma prática comum e necessária a todos.

A próxima pergunta busca descobrir se os participantes estão satisfeitos com o seu emprego.

**Tabela 5: Satisfação com o emprego**

Nome	Você está satisfeito com o seu emprego?
<b>André</b>	Sim
<b>Felipe</b>	Mais ou Menos
<b>Guilherme</b>	Não
<b>João</b>	Mais ou Menos
<b>Paulo</b>	Sim
<b>Tiago</b>	Sim

Alguns dos participantes disseram estar pouco satisfeitos ou nada satisfeitos com seu emprego, mas continuam por não ter outra opção de emprego no momento. Eles dizem que gostariam de exercer outra função para conhecer coisas novas e que não se sentem motivados com seu trabalho. Este também pode ser mais um indício de que as pessoas com deficiência inseridas no mercado de trabalho estão apenas preenchendo cotas de lei. Os cargos oferecidos e as possibilidades de trabalho são bastante limitadas e nem sempre essas pessoas podem escolher um emprego que tenham mais afinidade ou uma coisa com que realmente gostariam de trabalhar.

A próxima pergunta é referente às relações no ambiente de trabalho: como estes indivíduos sentem que são tratados dentro das empresas.

**Tabela 6: Tratamento no ambiente de trabalho**

Nome	Como as pessoas o tratam no seu ambiente de trabalho?
<b>André</b>	Igual as outras pessoas
<b>Felipe</b>	Igual as outras pessoas
<b>Guilherme</b>	Muito diferente
<b>João</b>	Um pouco diferente
<b>Paulo</b>	Igual as outras pessoas
<b>Tiago</b>	Igual as outras pessoas

Como podemos perceber, a maioria dos respondentes diz ser tratado igual as outras pessoas, mas dois deles alegam sentir uma diferença neste tratamento, mesmo não sabendo explicar o porque. Provavelmente porque uma grande parte da sociedade ainda tem uma visão limitada sobre as possibilidades de desenvolvimento da pessoas com deficiência intelectual e não acreditam que elas possam trabalhar como as demais pessoas.

A pergunta seguinte busca saber se os entrevistados acreditam estar aprendendo habilidades que possam ajuda-lo em outro emprego.

**Tabela 7: Habilidades aprendidas**

Nome	Você tem aprendido habilidades que poderão ajuda-lo em outro emprego?
<b>André</b>	Sim
<b>Felipe</b>	Sim
<b>Guilherme</b>	Sim
<b>João</b>	Talvez
<b>Paulo</b>	Sim

<b>Tiago</b>	<b>Não</b>
--------------	------------

A maior parte dos entrevistados respondeu positivamente a pergunta. André disse que o simples fato de estar em contato com outras pessoas já é uma fonte de aprendizado. Essa afirmativa fortalece a teoria construtivista, vista anteriormente na fundamentação teórica deste trabalho. A ideia que Vygotsky defendia, de que o desenvolvimento da pessoa se dá através das interações sociais e que o aprendizado se dá em ambientes onde as relações sociais são privilegiadas fica evidenciada na fala de André. Esse é um dos fatores que mostram a importância da inclusão da pessoa com deficiência na sociedade.

A próxima pergunta possibilita verificar a frequência com que esses indivíduos são supervisionados em seu ambiente de trabalho.

**Tabela 8: Trabalho e supervisão**

Nome	Como você é supervisionado no seu trabalho?
<b>André</b>	Somente quando necessito
<b>Felipe</b>	Somente quando necessito
<b>Guilherme</b>	Somente quando necessito
<b>João</b>	Somente quando necessito
<b>Paulo</b>	Somente quando necessito
<b>Tiago</b>	Constantemente

Quando questionados sobre a presença de um supervisor, cinco dos seis entrevistados disseram que nunca são supervisionados em seu trabalho. O que essa informação significa? A ausência do supervisor no local de trabalho indica que ele tem total confiança nos funcionários ou mostra uma postura indiferente ao trabalho realizado por essas pessoas? Obviamente o supervisor não precisa estar ao lado funcionário o tempo inteiro, pois isso demonstraria falta de confiança no potencial que este sujeito tem. Mas uma supervisão frequente, assim como para qualquer outro funcionário, é importante, pois possibilita o aprimoramento do seu trabalho.

A questão seguinte busca saber sobre a inserção destes indivíduos no mercado de trabalho: como eles decidiram trabalhar e quem escolheu este emprego.

**Tabela 9: Inserção no mercado de trabalho**

Nome	Como você decidiu trabalhar?
<b>André</b>	Eu escolhi
<b>Felipe</b>	Alguém decidiu por mim
<b>Guilherme</b>	Eu escolhi
<b>João</b>	Alguém decidiu por mim
<b>Paulo</b>	Alguém decidiu por mim
<b>Tiago</b>	Alguém decidiu por mim

Os dados acima permitem observar que estes indivíduos, em sua maioria, não escolhem seu emprego. Todos que responderam que alguém havia decidido por eles, relataram que a instituição de ensino especializado onde realizavam um treinamento foi a responsável pela escolha do emprego. Este resultado mostra a falta de autonomia dessas pessoas na hora de escolher o seu próprio emprego. Quando a instituição ou qualquer outra pessoa escolhe um emprego para este sujeito, fica evidenciado a falta de espaço para que essas pessoas se manifestem sobre suas opiniões e desejos.

A última tabela referente aos questionários aplicados reúne três questões que permitem verificar alguns aspectos do nível de autonomia que esses indivíduos têm sobre suas atividades pessoais.

**Tabela 10: Autonomia das atividades diárias**

Nome	Você tem um tutor?	Quem decide como você deve gastar o seu dinheiro?	Que controle você tem das suas atividades diárias?
<b>André</b>	Não	Eu mesmo	Completo
<b>Felipe</b>	Não	Eu mesmo com a ajuda de outras pessoas	Algum controle
<b>Guilherme</b>	Não	Eu mesmo com a ajuda de outras pessoas	Completo
<b>João</b>	Não	Eu mesmo com a ajuda de outras pessoas	Completo
<b>Paulo</b>	Não	Eu mesmo	Completo
<b>Tiago</b>	Não	Eu mesmo	Completo

Considerando os dados apresentados, o nível de autonomia nas atividades pessoais diárias como decidir a hora em que vai tomar banho, comer, acordar, dormir, etc., dos participantes é bom. Apenas Felipe diz que não é ele quem decide os horários

em que acorda, se alimenta, toma banho, etc., os outros participantes relatam que suas famílias não exercem nenhum tipo de influência sobre essas atividades. Em relação à forma como gastam o dinheiro, metade dos participantes diz que a família influencia em suas decisões.

As tabelas seguintes são referentes às perguntas feitas durante as entrevistas com alunos da Oficina Protegida Terapêutica. A primeira delas envolve três perguntas sobre o tempo em que estão na OPT.

**Tabela 11: Tempo na instituição**

Nome	Há quanto tempo você está na instituição?	Quando entrou na instituição foi direto para a OPT?	Quantas oficinas você já fez na OPT?	Você recebe alguma remuneração pelo trabalho na OPT?
<b>Bruna</b>	Mais de 10 anos	Sim	1	Não
<b>Carla</b>	Mais de 10 anos	Sim	1	Não
<b>Eduardo</b>	Mais de 10 anos	Sim	2	Não
<b>Marcos</b>	Mais de 10 anos	Não	-	Não

Os dados apresentados nos mostram que a dinâmica das Oficinas Protegidas é bastante linear. Os alunos as vezes passam mais de dez anos executando a mesma tarefa dentro das OPT's. Essa informação é bastante parecida com a dos sujeitos que estão inseridos no mercado de trabalho. Assim como eles passam de seis a oito anos na mesma empresa sem nenhuma ascensão de cargo, os alunos das Oficinas Protegidas executam o mesmo trabalho por mais de dez anos. Como essas pessoas podem desenvolver seu potencial se realizam sempre o mesmo trabalho mecânico e repetitivo?

Este último gráfico é composto por perguntas que são referentes a relação dos alunos da OPT com o mercado de trabalho.

**Tabela 12: Mercado de trabalho**

Nome	Você já esteve inserido no MT?	Este trabalho era remunerado?	Este trabalho tinha alguma relação com alguma IEE?
<b>Bruna</b>	Não	-	-
<b>Carla</b>	Não	-	-
<b>Eduardo</b>	Sim	Sim	Não
<b>Marcos</b>	Sim	Sim	Não



Apenas dois dos entrevistados já tiveram algum contato com o mercado de trabalho, e ainda assim, um contato superficial. Eduardo recebia apenas R\$100 neste emprego, que durou pouco mais de um ano. Marcos realizou alguns trabalhos com a remuneração igual ou pouco superior a de Eduardo. Este fato é bastante preocupante e deve ser um ponto alto na discussão sobre a construção da autonomia desses indivíduos.

As baixas remunerações mostram que as empresas pouco se importam com essas pessoas e as contratam por serem uma mão de obra barata e para o cumprimento de uma lei. Além disso, a questão que mais me preocupa em relação aos baixos salários oferecidos à pessoas com deficiência é a de que eles impossibilitam a independência financeira dessas pessoas, dificultando a construção da autonomia.

### **3.2. Discussão dos resultados**

Por meio das análises pode-se identificar uma relação estreita entre escolarização, inserção no mercado de trabalho e consequentemente, construção da autonomia. Apenas dois dos participantes inseridos no mercado de trabalho tem o ensino fundamental incompleto. Todos os outros estão completando o ensino médio ou já completaram. Dos seis participantes inseridos no mercado, apenas um deles não estudou em escola inclusiva. Já os quatro participantes da Oficina Protegida, nunca frequentaram uma escola da rede regular de ensino e todos tem o ensino fundamental incompleto.

Obviamente a escolarização é um fator importante para a inserção no mercado de trabalho, seja de uma pessoa com ou sem deficiência. Mas o que podemos perceber é que talvez, aqueles que frequentaram escolas da rede regular de ensino tenham mais chances do que aqueles que frequentaram os centros de ensino especial. Provavelmente isso acontece por causa por causa do ambiente que estimula um desenvolvimento muito mais completo e que não impõe tantas limitações quanto um Centro de Ensino Especial.

Mas uma vez dentro do mercado de trabalho, novas questões começam a chamar atenção, e independente do local onde estas pessoas estudaram, as mesmas dificuldades são identificadas. Os dados encontrados na tabela quatro apontam para um resultado intrigante, já que o trabalho se constitui como um dos fatores mais

importantes para o desenvolvimento da autonomia. O trabalho exercido pelas pessoas com deficiência na maioria das vezes é uma tarefa de execução simples e repetitiva, reduzindo-as a "mão de obra barata, que faz parte do exército de reserva, oferecendo recursos ao sistema capitalista para baratear os salários" (ANACHE, 1996, p. 120).

As limitações impostas a esses sujeitos quando entram no mercado de trabalho juntamente com questão da remuneração oferecida são o que dificulta o desenvolvimento pleno da autonomia. Os salários são muito baixos, dificultando a independência dessas pessoas. Nas OPTs por exemplo, muitos alunos tinham capacidade para estarem inseridos no mercado de trabalho, mas não estavam porque recebiam algum tipo de Benefício de Prestação Continuada (BPC). Para eles, o benefício valia muito mais do que o salário que receberiam caso estivessem inseridos no mercado de trabalho, portanto, não entravam no mercado profissional para não perder o benefício.

Conseguir uma vaga compatível com a sua formação e afinidade pessoal também é uma tarefa difícil. Como foi mostrado na tabela nove, a maioria dos participantes da pesquisa não decidiu trabalhar por conta própria. A escolha do emprego também não partiu deles, e sim da Instituição de Ensino Especializada onde realizavam um treinamento.

O que podemos perceber é que o processo de inserção da pessoa com deficiência no mercado de trabalho ainda precisa percorrer um longo caminho para que atinja um modelo satisfatório.

Não é nosso objetivo negar que existem avanços em direção à profissionalização e inserção destas pessoas no mercado produtivo; porém, a existência de legislação que asseguram tal direito, ainda não é suficiente, uma vez que contratações são eventuais e nem sempre compatíveis com suas reais potencialidades e, muitas vezes, sem perspectivas de ascensão na empresa. São raros os indivíduos deficientes que ocupam cargos de chefia (ANACHE, 1996, p. 124).

Além da evolução necessária no processo de inserção da pessoa com deficiência na sociedade, é também necessária uma mudança na postura que os familiares possuem frente a deficiência. As vezes o deficiente intelectual tem mais autonomia fora do que dentro de casa, principalmente quando se diz respeito à aqueles que estão dentro das instituições especializadas de ensino. Durante os quatro meses de observação que fiz na

Oficina Terapêutica de uma dessas instituições, percebi o quanto a contribuição da família é importante para o processo de construção da autonomia. Enquanto alguns dos alunos faziam grande parte das suas atividades básicas como ir ao banheiro, beber água, guardar seus pertences e etc., alguns não conseguiam fazer absolutamente nada. Um exemplo disso era Cássia, que já estava chegando na casa dos 60 anos; ela chegava na sua turma da OPT e sentava. O resto era feito pelos professores ou por quem estivesse por perto. Ela não pegava seu material de trabalho, não ia ao banheiro sozinha e quando queria tomar água, chamava alguém para que pudesse pegar para ela. A sua total dependência me chamou atenção e resolvi observá-la mais de perto. Logo, comecei a interferir neste processo; sempre que ela me pedia alguma coisa, ela tinha q ir junto. E depois de um certo tempo, ela já conseguia até pegar água sozinha.

Interessada em saber o porque de tanta dependência, sendo que ela tinha capacidade para realizar suas atividades, fui perguntar a professora responsável pela classe se ela tinha alguma ideia do que estava acontecendo. Ela então me contou que Cássia, que está na instituição há mais de 10 anos, sempre foi assim. Sua família é muito rica e ela tem uma espécie de babá, que a auxilia em todas as atividades diárias.

Assim como Cássia, muitos outros alunos das OPTs e até aqueles entrevistados que estão inseridos no mercado de trabalho sofrem com a superproteção que a família tem com eles. A ideia de que a pessoa com deficiência não consegue desenvolver suas capacidades ainda continua presente na sociedade e se reflete na criação dessas pessoas, que acabam tendo seu desenvolvimento limitado pela falta de estímulos.

O processo de desenvolvimento humano envolve a apropriação dos instrumentos psicológicos e culturais criados pela humanidade. A criança nasce em um mundo repleto de significações, conceitos e estruturas constituídas pelo grupo social. É pela apropriação dessas significações que a criança vai se incorporando ao enredo que faz dela uma pessoa (BATISTA E FRANÇA, 2007, p.120)

O sujeito se forma, portanto, pela apropriação gradual dos instrumentos culturais e pela internalização progressiva de operações psicológicas já constituídas na vida social. O processo não é uma simples acumulação, mas uma reorganização da atividade psicológica do sujeito, que se dá como produto de sua participação em atividades em situações sociais. Esta organização tem como uma das suas principais características a construção do domínio de si, o controle e regulação do próprio comportamento (BARTALOTTI, 2004, p. 42).

Se o sujeito não participa nem das suas atividades de cunho pessoal, imagina as sociais. Assim, enfatiza-se a necessidade da participação do indivíduo nas atividades da sua vida diária, tanto de caráter pessoal quanto as de caráter social, pois elas são importantes para a sua constituição como pessoa. O trabalho da família, juntamente com a escola, é propiciar um ambiente que favoreça a formação integral dessa pessoa, respeitando seu ritmo e estimulando ao máximo seu processo de desenvolvimento e aprendizagem. Só assim o sujeito poderá ter as ferramentas necessárias para a construção da sua autonomia.

Diante do exposto nas análises, é possível perceber que a inclusão da pessoa com deficiência intelectual nas escolas regulares e no mercado de trabalho são dois fatores importantes para o desenvolvimento da autonomia. Mas também é possível perceber que o caminho que a inclusão precisa percorrer ainda é longo.

#### IV. CONCLUSÃO

As discussões realizadas neste trabalho e a análise dos dados obtidos atestaram a premissa de que é possível que a pessoa com deficiência intelectual aprenda, se desenvolva e construa sua autonomia a partir de uma série de condutas adotadas pela sociedade, que devem ser colocadas em prática nas escolas e dentro de casa. A visão de que a pessoa com deficiência intelectual é extremamente limitada e dependente ainda é muito presente nos dias de hoje e é a maior impedimento para o seu desenvolvimento, pois estão sempre sendo podadas. Esse tipo de conduta ainda é reflexo da imagem restringida que a sociedade veio criando em cima dessas pessoas ao longo dos séculos, e das práticas assistencialistas que continuam sendo reproduzidas.

As respostas obtidas pelos questionários e entrevistas comprovam que a implantação de uma lei ou decreto é de grande ajuda neste processo de construção, mas não é o suficiente. Infelizmente, os resultados mostram uma indiferença por parte dos empregadores em relação à parcela de empregados com algum tipo de deficiência, que estão lá dentro apenas para o simples cumprimento de uma lei. Conseguimos perceber isso quando analisamos o tempo que esses empregados passam dentro das empresas sem nenhum tipo de evolução; executam ano após ano o mesmo trabalho mecânico. Os empregadores, as instituições especializadas e até mesmo a sociedade ainda não compreenderam o impacto que a inclusão no mercado de trabalho tem na vida dessas pessoas; o acesso a um emprego possibilita uma "relativa independência financeira, em relação a sua família, contribuindo para seu sustento" (TOMASINI, 1996, p.127). A independência financeira é um passo essencial para a capacidade de se autogovernar.

É inegável, que as políticas de hoje, os direitos e o espaço, embora pequeno, conquistado pelas pessoas com deficiência nos dias de hoje refletem um grande avanço. Mas ainda não é o bastante. É necessário mudar a visão assistencialista que ainda hoje é muito presente nas políticas voltadas para a inclusão da pessoa com deficiência, sobretudo a com deficiência intelectual. Esses indivíduos só precisam das ferramentas certas para o seu desenvolvimento assim como qualquer outra pessoa.

Em linhas gerais, é possível perceber que a problemática levantada sobre a questão da autonomia da pessoa com deficiência intelectual e sua relação com o mercado de trabalho é parte de um panorama amplo de uma nova sociedade que buscamos construir.

Por fim, é importante ressaltar a importância que este trabalho teve para minha formação como pedagoga. Quando fui passar os quatro meses dentro da Oficina Protegida Terapêutica, não tinha ideia do que iria acontecer. O que era para ser um simples estágio, me deu um olhar mais crítico e me fez questionar sobre o processo de formação das pessoas com deficiência intelectual. A questão da autonomia me chamou atenção pelo fato de ser completamente subestimada nessas pessoas, como se fosse impossível seu desenvolvimento. Hoje, após a realização dessa pesquisa, consigo perceber que saio da universidade com um olhar mais apurado para a questão das diferenças e da inclusão da pessoa com deficiência na sociedade.

## REFERÊNCIAS

- AMARAL, Lígia Assumpção. Mercado de trabalho e deficiência. In: **Revista Brasileira de Educação Especial**, vol. 02, n. 03, pp. 127-136, 1995.
- ANACHE, Alexandra Ayach. O deficiente e o mercado de trabalho: concessão ou conquista?. In: **Revista Brasileira de Educação Especial**, vol. 02, n. 04, pp. 119-126, 1996.
- BALDUINO, Míriam Maria de Moraes. **Inclusão escolar de alunos portadores de deficiência mental: com a palavra os professores**. Dissertação de Mestrado. Brasília: Instituto de Psicologia / UnB, 2006.
- BARTALOTTI, Celina Camargo. **Nenhum de nós é tão esperto como todos nós**. São Paulo: PUC/SP, 2004.
- BATISTA, Sérgio Murilo; FRANÇA, Rodrigo Marcellino. Família de pessoas com deficiência: desafios e superação. In: **Revista de divulgação técnico-científica do ICPG**, vol. 3, n. 10, pp. 117-121, 2007.
- BEYER, Hugo Otto. **Inclusão e avaliação na escola: de alunos com necessidades educacionais especiais**. Porto Alegre: Mediação, 2005.
- BOGDAN, Robert & BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: fundamentos, métodos e técnicas**. Portugal: Porto Editora, 1994.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.
- BRASIL, Leis e Decretos. *Decreto nº 48.961/60*. **Institui a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais**. Brasília, 1960.

\_\_\_\_\_. *Decreto nº 72.425/73. Cria o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), e da outras providências.* Brasília, 1973.

\_\_\_\_\_. *Lei nº 7.853/89. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - Corde, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências.* Brasília, 1989.

\_\_\_\_\_. *Lei 8.112/90. Dispõe sobre o regime jurídico dos servidores públicos civis da União, das autarquias e das fundações públicas federais.* Brasília, 1990.

\_\_\_\_\_. *Lei 8213/91. Dispõe sobre os Planos de Benefícios da Previdência Social e dá outras providências.* Brasília, 1991.

\_\_\_\_\_. *Lei nº 9394/96. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.* Brasília, 1996.

\_\_\_\_\_. *Decreto nº 3298/99. Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências.* Brasília, 1999.

FONSECA, Vitor da. **Educação especial: programa de estimulação precoce – uma introdução às idéias de Feuerstein.** 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 34. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

GALIAZZI, Maria do Carmo. **Educar pela pesquisa: ambiente de formação de professores de ciências.** Ijuí: Ed. Injuí, 2003.

GAMBOA, Silvio Sánchez. **Pesquisa em educação: métodos e epistemologias.** Chapecó: Argos, 2007.



GIL, Antônio. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1996.

GUGEL, Maria Aparecida. **Pessoas com deficiência e o direito ao trabalho: reserva de cargos em empresas emprego apoiado**. Florianópolis: Obra Jurídica, 2007.

\_\_\_\_\_. A pessoa com deficiência e sua relação com a história da humanidade. In: **AMPID: Associação Nacional dos Membros do Ministério Público de Defesa dos Direitos dos Idosos e Pessoas com Deficiência**. Maio, 2008. Disponível em: <<http://www.ampid.org.br/>>. Acesso em 24 set. 2011.

HOCKENBURY, Don H. & HOCKENBURY, Sandra E. **Descobrimos a Psicologia**. 2. ed. São Paulo: Editora Manole Ltda., 2003

KANNER, Leo. **A history of the care and study of the mentally retarded**. Springfield, Illinois: Charles C Thomas Publisher, 1964.

KRYNSKI, Stanislaw (org.). **Deficiência Mental**. Rio de Janeiro: Livraria Atheneu S.A., 1969.

LEBEDINSKAIA, K. S. **Problemas atuais da diagnose sobre o retardo psíquico no desenvolvimento infantil**. Rio de Janeiro: Enelivros, 1984.

LOPES, Ederaldo José; LOPES, Renata Ferrarez Fernandes & LOBATO, Gledson Régis. Algumas considerações sobre o uso do diagnóstico classificatório nas abordagens comportamental, cognitiva e sistêmica. In: **Psicologia em Estudo**, vol. 11, n. 1, p. 45-54, 2006.

LÜDKE, Menga & ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LURIA, Alexander Romanovich. O cérebro humano e a atividade consciente. In: VYGOTSKY, Lev Semenovitch; LURIA, Alexander Romanovich & LEONTIEV,

Alexis N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 11<sup>a</sup> ed. São Paulo: Ícone, 2010.

MARQUES, Luciana Pacheco. **O professor de alunos com deficiência mental: concepções e prática pedagógica**. Minas Gerais: Editora UFJF, 2001.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. **Educação escolar: comum ou especial**. São Paulo: Pioneira, 1987.

MIRANDA, Arlete Aparecida Bertoldo. História, deficiência e educação especial. In: **Revista HISTEDBR Online**. n. 15. Campinas: Faculdade de Educação/UNICAMP, 2004.

MOLON, Susana Inês. **Subjetividade e constituição do sujeito em Vygotsky**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2010.

ORRÚ, Silvia Ester. Os estudos da análise do comportamento e a abordagem histórico-cultural no trabalho educacional com autistas. In: **Revista Iberoamericana de Educación**. n. 45/3. Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia e la Cultura (OEI), 2008.

\_\_\_\_\_. **Autismo, linguagem e educação: interação social no cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2007.

\_\_\_\_\_. **Autismo: o que os pais devem saber?**. 2 ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2011.

PESSOTTI, Isaías. **Deficiência Mental: da superstição à ciência**. São Paulo: Ed. da Universidade de São Paulo, 1984.

REY, Fernando Luis González. **Sujeito e Subjetividade: uma aproximação histórico-cultural**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

\_\_\_\_\_. **Psicoterapia, Subjetividade e Pós-modernidade: uma aproximação histórico-cultural.** São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2007.

SCHALOCK, Robert L.; GARDNER, James F. & BRADLEY, Valerie J. **Calidad de vida para personas con discapacidad intelectual y otras discapacidades del desarrollo: aplicaciones para personas, organizaciones, comunidades y sistemas.** Madrid: FEAPS, 2007.

TOMASINI, Maria Elisabete Archer. Trabalho e deficiência mental: uma questão a ser repensada. In: **Revista Brasileira de Educação Especial**, vol. 02, n. 04, pp. 127-132, 1996.

VALSINER, Jaan. Bidirectional cultural transmission and constructive sociogenesis. In: GRAAF, Willibrord de & MAIER, Robert. **Sociogenesis Reexamined.** New York: Springer, 1994.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **A formação social da mente.** São Paulo: Livraria Martins Fontes Editora Ltda., 1984.

\_\_\_\_\_. Fundamentos de Defectología. In: \_\_\_\_\_. **Obras Escogidas. Tomo 5.** Madrid: Visor y Ministério de Educación y Ciencia, 1997.

WATSON, John Broadus. Psychology as the behaviorist views it. **Psychological Review**, n. 20, 158-177. [S.I.]: 1913.

WERNER JUNIOR, Jairo. **Transtornos hipercinéticos: contribuições do trabalho de Vygotsky para reavaliar o significado do diagnóstico.** Tese de Doutorado. Campinas: Faculdade de Ciencias Medicas/UNICAMP, 1997.

## **APÊNDICE A - MODELO DE CARTA CONVITE**

Caro(a) Senhor(a),

Eu, Adriana Fois, graduanda do curso de Pedagogia da Universidade de Brasília, estou desenvolvendo uma pesquisa que tem como objetivo entender um pouco mais sobre a construção da autonomia em pessoas com deficiência intelectual.

Gostaria de convidá-lo a colaborar, de forma voluntária, com esta pesquisa. Para este fim, foram criadas 12 perguntas específicas sobre o assunto a ser estudado. Para responder estas questões, você levará cerca de 10 minutos. As perguntas estão aqui anexadas e você está livre para lê-las antes de aceitar nosso convite para, se for de sua vontade, respondê-las.

Se você concordar em participar do estudo, seu nome e identidade serão mantidos em sigilo. Eu me comprometo a utilizar os dados coletados exclusivamente para pesquisa e os resultados deverão ser utilizados apenas para a produção da minha monografia, sem nunca tornar possível sua identificação. Somente os pesquisadores terão acesso às suas informações para verificar dados do estudo.

Não existirão despesas ou compensações pessoais para nenhum participante em qualquer fase do estudo. Também não há compensação financeira relacionada à sua participação. Ela é voluntária e você pode escolher não fazer parte do estudo ou desistir a qualquer momento.

## **APÊNDICE B - MODELO DE TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

### **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Acredito ter sido suficientemente informado a respeito das informações que li ou que foram lidas para mim, descrevendo o estudo sobre a construção da autonomia em pessoas com deficiência intelectual.

Eu tirei todas as minhas dúvidas sobre o estudo e minha forma de participação com o responsável pelo mesmo.

Ficaram claros, para mim, quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes.

Ficou claro também que minha participação é isenta de despesas. Concordo voluntariamente em participar deste estudo, sabendo que poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante o mesmo, sem penalidade, prejuízo ou perda de qualquer benefício que eu possa ter adquirido anteriormente ao estudo.

Brasília, \_\_\_\_\_ de novembro de 2011.

---

Assinatura do entrevistado

---

Assinatura do pesquisador

## APÊNDICE C - MODELO DE QUESTIONÁRIO

### DADOS DO ENTREVISTADO

1. Nome: \_\_\_\_\_
2. Idade: \_\_\_\_\_
3. Estado Civil: ( ) Solteiro ( ) Casado ( ) Divorciado ( ) Viúvo
4. Tem filhos? ( ) Sim ( ) Não
5. Mora: ( ) Sozinho ( ) Família ( ) Outro
6. Escolaridade:
  - a. Fundamental ( ) Incompleto ( ) Completo
  - b. Médio ( ) Incompleto ( ) Completo
  - c. Superior ( ) Incompleto ( ) Completo
7. Frequentou:
  - a. ( ) Rede regular de ensino / Escola Inclusiva
  - b. ( ) Centro de Ensino Especial
  - c. ( ) EJA
  - d. ( ) Instituição de Ensino Especializado (APAE, Pestalozzi etc.)

## QUESTIONÁRIO

1. Função / Cargo atual: \_\_\_\_\_
2. Há quanto tempo trabalha nesta empresa? \_\_\_\_\_
3. Já exerceu outra função/cargo nesta empresa? ( ) Sim ( ) Não
4. Participou de algum treinamento para exercer sua função? ( ) Sim ( ) Não
5. Você está satisfeito com o seu emprego? ( ) Sim ( ) Não
6. Como as pessoas o tratam no seu ambiente de trabalho:  
( ) Igual as outras pessoas ( ) Um pouco diferente ( ) Muito diferente
7. Você tem aprendido habilidades que poderão ajudá-lo em outro emprego?  
( ) Sim ( ) Talvez ( ) Não
8. Como você é supervisionado no seu trabalho?  
( ) O supervisor está presente somente quando necessito dele  
( ) O supervisor está sempre presente mesmo quando não é necessário  
( ) O supervisor está presente constantemente e examina meu trabalho
9. Como você decidiu trabalhar?  
( ) Eu escolhi em função do pagamento, benefício ou interesses  
( ) Foi a única coisa disponível  
( ) Alguém decidiu por mim
10. Você tem um responsável ou tutor? ( ) Sim ( ) Não
11. Quem decide como você deve gastar o seu dinheiro?  
( ) Eu mesmo  
( ) Eu mesmo, mas com a ajuda de outras pessoas  
( ) Alguém decide por mim
12. Que controle você tem das suas atividades diárias, como a hora em que se alimenta e dorme?  
( ) Completo  
( ) Algum controle  
( ) Pouco ou nenhum